



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

ANÁLISE DE ANÁFORAS DIRETAS EM TEXTOS DESCRITIVOS DO 6º ANO

VANESSA PEREIRA NOGUEIRA

Rio de Janeiro

2017

VANESSA PEREIRA NOGUEIRA

ANÁLISE DE ANÁFORAS DIRETAS EM TEXTOS DESCRITIVOS DO 6º ANO

Monografia submetida à Faculdade de Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Letras na habilitação
Português/ Espanhol.

Orientador: Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos

Rio de Janeiro

2017

Nogueira, Vanessa Pereira.

Análise de Anáforas Diretas em textos descritivos do 6º ano/ Vanessa Pereira Nogueira. 2017.

45 f.

Orientador: Leonor Werneck dos Santos

Monografia (Graduação em Letras. Habilitação Português/Espanhol)
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 43

1. Anáfora direta 2. Textos descritivos. I Nogueira/ Vanessa II-
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, (2017)
III. Título

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pois sei que sem ele eu não teria forças para chegar até o fim e alcançar esta tão sonhada vitória.

Agradeço, também, aos meus pais, por simplesmente serem quem são, por me darem as palavras de apoio nos momentos em que nem mesmo eu acreditava em mim.

Às minhas avós, em especial, por serem a joia mais rara que eu tenho hoje. Apesar de uma delas não estar mais ao meu lado, lembro-me da felicidade que teve quando soube que passei para a universidade pública e das palavras de ânimo que lançou até mim. À vovó Irene agradeço pelas noites em claro, pois sei que, se eu conseguia passar a madrugada acordada, era porque ela estava do outro lado acordada comigo, orando por mim.

À minha tia Célia Regina eu agradeço pela preocupação sempre presente, por me tratar como uma filha e por aquela carta tão emocionante que recebi um dia. Obrigada por tanto amor!

À minha querida e grande professora Leonor Werneck, por aceitar me orientar neste trabalho, e por toda a paciência e preocupação para que desse tudo certo. Aprender com você foi realmente enriquecedor!

À minha grande amiga Alessandra, pela conexão que nos une. Obrigada pelas palavras de coragem, pelo ombro que tantas vezes recebeu minhas lágrimas, e pela amizade que me impulsionou a acreditar que este sonho poderia ser realidade.

Às minhas amigas Luana, Taiana e Viviane, por todas as noites acordadas preparando trabalhos e seminários repentinos, pelas risadas nas horas vagas e, acima de tudo, pela amizade construída.

À Ana Paula agradeço por se importar comigo e por ter se prontificado tantas vezes para assumir minhas funções no trabalho para que eu pudesse cumprir as horas de estágio e escrever esta monografia. De coração, muito obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. LÍNGUA E TEXTO	8
1.1- Um olhar sobre o conceito de Texto	9
1.2- Coesão e Coerência	10
2. TIPOLOGIA TEXTUAL.....	16
2.1- Abordagem dos tipos textuais pela escola	17
2.2- Tipologia descritivo.....	19
3. REFERENCIAÇÃO	23
3.1- (Re)construção de referentes textuais.....	25
3.2- Anáfora direta	26
4. ANÁLISE DE TEXTOS DESCRITIVOS DO 6º ANO.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

INTRODUÇÃO

A Linguística Textual mostra-se como um importante avanço na área de estudos da linguagem, já que entende que o texto deve assumir posição principal nas aulas de Língua Portuguesa. Isso significa que o trabalho com textos e não com frases isoladas e desprovidas de contextualização propicia uma análise linguística muito mais próxima da realidade comunicativa, levando-nos a observar que a interação verbal se concretiza por uma série de recursos que estão disponíveis na língua.

Ainda assim, é preciso destacar que mesmo após tantos avanços na área de pesquisa em linguística, persiste no ensino a análise de textos sem necessariamente pensar em sua funcionalidade, e escreve-se para receber uma nota. Atualmente tal situação tem se tornado comum devido à necessidade de fazer com que o aluno chegue o mais breve possível ao modelo de texto que será exigido pelos vestibulares. Essa pouca preocupação em refletir sobre a produção do aluno tem dificultado, muitas vezes, a prática eficaz de uma análise linguística, como é discutido por Geraldi (2001).

A Linguística Textual, nesse sentido, busca subsidiar o professor com um material que alia teoria e prática, com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de se comunicar efetivamente por meio dos mais variados gêneros textuais. A partir dessa visão sobre o estudo da língua, o ensino passa a ser visto como um processo de construção do conhecimento, posto que o trabalho com textos leva o aluno a pensar sobre os conceitos que serão aprendidos, e não simplesmente a decorar nomes a partir de rótulos preestabelecidos.

A preocupação com o texto como discurso nos levou à pesquisa sobre a tipologia textual descritiva e, à luz de teóricos como Koch (2004), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008), discutiremos como os textos produzidos pelos alunos são repletos de estratégias referenciais, propiciando uma escrita muito mais dinâmica e fazendo com que o avanço temático seja evidente. Além disso, é fato que, mesmo após as determinações observadas nos PCN, ainda é comum um ensino fragmentado quando se trata das tipologias e gêneros textuais. Analisaremos, portanto, como a análise linguística colabora para que os alunos entendam que nos comunicamos por meio de

tipos textuais materializados em distintos suportes que estão em constante atualização tecnológica.

Com base em Travaglia (2007), partimos do pressuposto de que o trabalho com as tipologias em sala de aula não deve ocorrer como tipos que estão em oposição, isto é, um texto pode ser predominantemente argumentativo e apresentar, ao mesmo tempo, traços expositivos. Nesta Monografia, centralizamos as discussões no tipo textual descritivo, uma vez observada a necessidade de aliar as contribuições de teóricos que se dedicam ao estudo deste tema, como Marquesi (2004), à prática escolar e despertar o interesse no debate sobre o tema.

O propósito deste estudo surgiu a partir do contato com os textos descritivos produzidos por alunos do 6º ano do Colégio de Aplicação da UFRJ, quando percebemos que as formas referenciais utilizadas por eles põem em questão as abordagens tradicionais sobre a necessidade da coesão para a construção da coerência e progressão textual. Por isso, estruturamos a presente Monografia em quatro capítulos. O primeiro consiste em apresentar a importância do trabalho com textos a partir da Linguística de Texto. O segundo se baseia em discutir a atualidade do estudo das tipologias textuais, dando enfoque à descrição. O terceiro capítulo põe em questão a forma com que são construídos os objetos dentro desse discurso, destacando como as estratégias referenciais –como o uso de anáforas diretas –atuam como encadeamentos textuais e promovem a manutenção temática. Por último, há a análise de doze textos descritivos produzidos pelos mesmos alunos, a fim de observar as anáforas diretas mais recorrentes. Por um compromisso ético, não identificamos as produções com os respectivos nomes dos autores, e mantivemos a ortografia e sintaxe propostas por eles.

Por último, destacamos que nossa intenção nesta Monografia não é criticar os textos dos alunos nem pôr em dúvida a eficácia do trabalho da escola ou de sua atuação para a formação pedagógica dos discentes. Nosso propósito é incitar futuras pesquisas a respeito do uso das estratégias referenciais em textos descritivos, o que não tem sido tão explorado pelos teóricos atuais.

1. LÍNGUA E TEXTO

A leitura e a escrita são, nos meios educacionais, temas de frequente problematização. Diante do modelo atual de ensino, a escrita tem sido imposta como tarefa tão obrigatória que chega a parecer, em muitos casos, uma ação punitiva por parte do professor, ao não familiarizar o aluno sobre a aplicabilidade prática e contextualizada envolvidas nesse processo. Nos anos iniciais, tal problema é ainda mais evidente, visto que esse método se restringe, muitas vezes, a ressaltar as dificuldades que separam o aluno de um “texto bem escrito” ou à identificação de dificuldades que tornam a produção escrita “incoerente”.

Teorias cognitivistas, nesse sentido, são importantes avanços da pesquisa em linguística e colaboram para que os educadores compreendam as fases cognitivas dos alunos durante o processo de aprendizagem da escrita. Se nos pautarmos na teoria base proposta por Piaget (1971) a respeito dos estágios do desenvolvimento, notaremos que o aprendizado não é uma tarefa dissociada do processo de amadurecimento natural do organismo. Isso implica dizer que a criança produz paulatinamente os textos, orais e escritos, a partir de uma necessidade básica: estabelecer comunicação com o meio que o cerca. Tal teoria explica, assim, a necessidade comunicativa em fases como a de aprendizagem da linguagem quando, por exemplo, uma criança produz o vocábulo “água” na intenção de demonstrar à mãe que sente sede e isso é, justamente, a evidência de que o texto produzido é resultado de uma conexão entre o universo cognitivo e os paradigmas linguísticos.

Na aprendizagem da escrita como um sistema de códigos – fim do estágio operatório concreto e início do operatório formal, por outro lado, é comum uma produção textual com um fluxo de ideias que está mais pautado no processo cognitivo do aluno do que na preocupação de ordem lógica e coesa dos acontecimentos para a maior clareza da mensagem transmitida entre autor e leitor.

Ao utilizar-se da língua escrita de modo claro, nesse sentido, o aluno afirma, ainda que inconscientemente, sua posição como ser racional e ideológico. No entanto, se o indivíduo só deve ser considerado ser “pensante” quando produz textos que, sob o julgamento do leitor, são coesos e por isso coerentes, a linguagem passa a ser concebida como um sistema de exclusão, como alerta Geraldi (2001, p.41):

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – que de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A reflexão deixada por Geraldi problematiza o conceito de linguagem segundo a concepção tradicional. De forma análoga, nas fases iniciais de ensino e aprendizagem, ouve-se não raro o discurso de que a coerência do texto produzido pelo aluno foi prejudicada, pois o mesmo não conseguiu se expressar de modo satisfatório, em outras palavras, a criança não fez um bom uso da linguagem. Marquesi (2004) questiona essa relação entre linguagem, pensamento e coerência e aponta que isso é necessário para que não se criem rótulos nos quais apenas se enquadram os alunos que fazem uso da linguagem sem desvios de norma e utilizam-se dos articuladores para igualmente compor a fluidez de um texto bem escrito.

1.1- Um olhar sobre o conceito de Texto

Um texto, oral ou escrito, carrega características próprias que o fazem ser mais do que um simples sistema de signos. Uma produção textual coerente está pautada, segundo Marcuschi (1983, p.22), em uma sequência de atos de linguagem e não uma sequência de frases desprovidas de coesão. Isso significa que um texto se constitui na interação humana, já que não nos comunicamos por frases soltas, mas por um discurso baseado em um querer-dizer. Dessa forma, Koch & Travaglia (1992, p. 8-9) asseguram que:

Texto é uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Tal proposição suscita a importância do trabalho com textos em sala de aula, de forma contextualizada e, assim, eficiente, visto sua função comunicativa tão presente na interação social. Além disso, segundo Marcuschi (2008), a produção textual deve ser entendida como um processo e não como um produto acabado. Isso põe em questão a visão ainda retrógrada de muitos professores que, ao analisarem os textos de seus

alunos, centram-se em buscar os problemas referentes apenas à constituição linguística do texto, tais como ortografia, concordância, regência, deixando à margem outras questões tão importantes quanto as primeiras para a construção de sentido, como a semântica ou a coerência.

Tal proposição é também observada na teoria de Beaugrande (1997, p.10), que assume ser essencial que se veja o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e comunicativas e não simplesmente como a sequência de palavras escritas ou faladas.

1.2- Coesão e Coerência

Há teóricos que defendem o estudo de coesão e coerência como dois grandes mecanismos apartados, isto é, que devem ser analisados separadamente, já que desempenham funções distintas. Charolles (1983), diferentemente de Mira Mateus (1983), acredita que coesão e coerência devem ser vistas como mecanismos linguísticos que atuam de maneira a integrar texto e discurso, por isso são indissociáveis. Porém, aqui nos centraremos em uma abordagem que, ainda que considere tais conceitos como dois critérios distintos de textualidade (Santos, Riche e Teixeira, 2015), cooperam juntos para a tecitura do texto, mesmo que possa haver textos que, aparentemente, não apresentam recursos coesivos, mas são coerentes, ou o contrário.

Segundo Marcuschi (2008), a coesão na primeira metade do século XX no Brasil era aplicada na escola a partir do ponto de vista de sua funcionalidade. Isso significa que o plano pedagógico do ensino de produção de textos, quanto à coesão, deveria estar pautado na função específica dos operadores coesivos dentro do texto.

A partir da divisão das partes que compõem o texto – introdução, desenvolvimento e conclusão, a tarefa do professor se limitava a mostrar aos alunos os mecanismos coesivos, como os conectivos e repetições de palavras, por exemplo, a fim de observar se o encadeamento de ideias lograva êxito ou não. Não se pode negar que o uso equivocado de um pronome no texto, dentre outros, pode prejudicar a clareza da ideia projetada pelo autor. No entanto, limitar-se a analisar os usos sistemáticos de uma

lista de recursos coesivos é não se atentar para o fato de que a coesão não atua somente pela relação restrita ao texto como produto.

A partir das contribuições da Linguística Textual, então, Marcuschi (2008) aponta que a preocupação nas aulas de produção de texto passou a ser a de observar o texto como um processo, o que permitiu que o foco passasse a ser não mais no texto, mas na interação com os outros sujeitos sociais. Ainda assim, o que se nota nos dias de hoje é uma atitude ainda retrógrada por parte de alguns professores ao selecionarem textos sem a menor contextualização do meio em que circulam quem é o autor etc., e pedirem aos alunos que busquem os referentes anafóricos e catafóricos, sem necessariamente questionar a funcionalidade de tais mecanismos.

Por esses motivos, teóricos mais atuais, como Cavalcante (2003) e Koch e Elias (2015), têm priorizado observar a coesão não só a partir de mecanismos que retomam ou antecedem algum elemento constituinte do texto, mas também de uma visão que leva em conta a construção de sentido (a coerência), o que comprova a necessidade de termos como “referenciação” e “sequenciação” no lugar de “coesão referencial” e “coesão sequencial”, como lembram Santos, Riche e Teixeira (2015).

Sob essa ótica, é mais coerente pensar na articulação entre as partes do texto a partir da micro ou macroestrutura em vez de se limitar a buscar os referentes dentro do texto. Analisar a coesão a partir da coerência que não se prende exclusivamente ao texto permite pensar no conceito de progressão textual (tanto referencial quanto sequencial) do ponto de vista da construção de sentido. Como ensinado por muitos professores, quando os mecanismos coesivos não constroem e reconstroem os objetos do discurso de forma clara, o tema não progride dentro do texto, fazendo com que não haja relação nem coerência entre as partes da composição textual.

Logicamente, é importante que os elementos de textualidade sejam usados de forma a produzir sentido para o contexto de uso no texto. Em outras palavras, é preciso que haja uma manutenção temática de forma a construir e reconstruir referentes sem que se note quaisquer contradições ou articulações confusas entre as ideias do texto. Por esse motivo também, muitos linguistas têm preferido falar em objetos de discurso e não objetos textuais, como destaca Mondada (2003, p.62):

é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva.

Ao afirmar que os objetos são construídos e reconstruídos no discurso, Mondada retoma a discussão sobre a importância do trabalho com textos a partir de uma análise linguística, tornando claro que fazer com que o aluno entenda o funcionamento da língua é mais válido do que apresentar a ele uma lista de nomenclaturas e fazê-lo decorar a partir de características gerais.

Segundo Halliday e Hasan (1976), a coesão deve ser entendida como um conceito semântico, já que promove relações de sentido entre as partes do texto. Isso implica dizer que, se o sentido deve ser observado a partir da função coesiva, caberá ao interlocutor a interpretação do texto, como proposto por Santos (2015) a respeito da aceitabilidade. Dessa forma, quando o professor se dedica a não só observar os operadores coesivos, por exemplo, mas sua função semântica para a construção da coerência do texto, ele coopera para a construção do produto final e comprova que o texto, mesmo que já escrito e acabado pelo produtor, não tem um fim em si mesmo, mas é construído e reconstruído efetivamente por outros fatores extratextuais, como o meio em que circula e o conhecimento de mundo daquele que interage com o texto.

É inegável que as diversas formas de encadeamento entre as ideias asseguram ao texto a coerência necessária, produzindo a progressão temática. A manutenção do tema, segundo Koch e Elias (2015), pode ocorrer por uma progressão referencial ou sequencial. A primeira é observada nas produções textuais quando são feitas retomadas ou remissões. No entanto, para que se mantenha a coerência e o tema permaneça claro no texto, é preciso que haja um equilíbrio entre a repetição – método retroativo – e progressão – avanço temático, pois

na escrita de um texto, remete-se, continuamente, a referentes que já foram antes apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações (KOCH; ELIAS 2015, p.138)

A progressão referencial, a partir disso, mostra-se como um recurso muito presente tanto na produção escrita quanto na falada. Por certo, algumas dessas estratégias são mais observadas em um meio ou outro, já que, por exemplo, em uma

produção escrita pode haver maior preocupação com a repetição de palavras e uso de termos vagos, o que nem sempre se confirma em uma conversação face a face.

Koch e Elias (2015) asseguram que a repetição é uma estratégia sequencial utilizada também como forma de manutenção temática. A repetição estrutural¹ costuma ser vista como um recurso que demonstra vício linguístico, visto que, mesmo sendo possível fazer uso de métodos como a reiteração ou sinônimos das expressões nominais, opta-se pela reutilização—às vezes excessiva—do mesmo nome. Tão presente nas regras de um texto “bem escrito” e amplamente pregadas pelos manuais de redação, a repetição ainda tem sido vista apenas como uma forma de empobrecimento textual, o que não se confirma em muitas produções, como asseguram Koch e Elias (2015, p.161)

esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições “viciosas” e repetições enfáticas, retóricas.

Quando a repetição é realizada, portanto, a propósito da retórica, o efeito produzido se mostra muito mais argumentativo do que estilístico. Koch e Elias (2006) denominaram tal processo, informalmente, como a estratégia da “água mole em pedra dura”, visto que há uma preocupação em reforçar, de modo insistente, o tópico que está sendo evidenciado como foco.

Logicamente, a repetição viciosa pode demonstrar falta de domínio coesivo por parte do autor, o que pode resultar em um texto que, sob a ótica do leitor, pareça desinteressante e cansativo.

Assim como a coesão, a coerência deve ser vista, segundo Koch e Elias (2006), como um recurso que não está preso ao texto, mas que se constrói a partir de relações externas.

De igual modo, Charolles (1983) apresenta a coerência como um princípio de interpretabilidade, já que depende da interação entre autor, texto e leitor. Tal teoria já havia, nos anos oitenta, sido discutida por Bakhtin (1986:123) quando assegura que:

¹ As autoras, neste capítulo, tratam da repetição estrutural como um método de sequenciação. A repetição do referente, chamada de referenciação, é discutida por Koch (2004) em Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Isso significa, além do exposto, que o conceito de coerência está além do sentido unívoco das palavras utilizadas para compor o texto, visto que o autor pode fazer uso de recursos linguísticos e estilísticos, como metáforas e inversões respectivamente, e, dessa forma, sair de um uso lexical categórico, o qual prevê uma relação estreita entre significado e significante. Muitas vezes, produzimos textos com recursos como esses e, sob a ótica do leitor, alguns fragmentos podem não ter a coerência clara.

Alguns tipos de conhecimentos precisam ser compartilhados para que o texto assuma sua coerência. Koch e Elias (2015) destacam, primeiramente, o conhecimento linguístico. De fato, se o texto está escrito em língua diferente da que reconhece o leitor como sendo sua e não domina o sistema de regras gramaticais dessa língua, o entendimento do conteúdo textual será dificultado. Este conhecimento, então, está ligado ao saber gramatical, já que um texto escrito passa por uma gramática, que envolve ortografia, acentuação e concordância, por exemplo.

Ainda que, a princípio, este saber pareça irrelevante para a noção semântica do texto, é importante destacar que coopera tanto com a coerência interna quanto externa ao texto. Basta observar, como exemplo, que um texto que defenda a pena de morte, mas apresenta uma conclusão em defesa da vida será, portanto, incoerente do ponto de vista do leitor.

O segundo tipo de conhecimento é o enciclopédico. Uma enciclopédia funciona como uma coleção de textos, dos mais variados assuntos. As distintas práticas sociais a que estamos expostos ao longo de nossa vivência nos fazem armazenar uma gama de conhecimentos que vão sendo, involuntariamente, guardados num grande inventário cognitivo e resgatados conforme a necessidade comunicativa.

Dessa forma, o conhecimento enciclopédico armazena tudo o que ouvimos, falamos, lemos e aprendemos a partir das mais variadas experiências. Ao ler uma história de super-heróis, por exemplo, uma criança ativa conhecimentos que já adquiriu sobre as características principais dos personagens de uma história como essa a partir de uma pré-leitura (SOLÉ, 1988). A coerência, nesse sentido, é construída pelo saber compartilhado entre autor e leitor. Muitos dos textos a que somos expostos diariamente,

a exemplo dos publicitários, exigem que sejam ativados conhecimentos sobre outros contextos comunicativos para que faça sentido e seja, coerente.

O conhecimento de textos é outro tipo de saber a que recorremos para a coerência textual. Segundo Koch e Elias (2015:43):

Para a atividade de escrita, o escritor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Dessa forma, utilizamos os tipos e os gêneros textuais para melhor expressar nossa intenção comunicativa, expondo, narrando, instruindo, argumentando ou descrevendo. Vale ressaltar, também, que a escola sintetiza esses tipos de textos por uma estratégia didática, mas que os falantes da língua já fazem uso de tais tipos antes mesmo de serem apresentados a eles sistematicamente pelo ensino. Não é difícil para uma criança, nesse sentido, descrever um brinquedo de que goste ou tentar convencer a mãe de que precisa ganhar tal objeto. Em práticas como essas, muito presentes no cotidiano, o que ocorre é a utilização de modelos textuais a partir de sua funcionalidade comunicativa, o conhecimento de textos.

O último tipo de conhecimento destacado por Koch e Elias (2015) está pautado na interação. Nesse o autor do texto ativa modelos cognitivos constituídos a partir da interação comunicativa resultante de experiências que são compostas histórica e culturalmente. Isso é importante, pois, segundo as autoras, possibilita-se ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado, determinar a quantidade de informações necessárias para que o objetivo da produção do texto seja claro para o leitor e selecionar a variante linguística adequada àquela situação assim como o gênero textual que deve ser utilizado.

Há de se destacar, no entanto, que a coerência não deve também ser entendida como um recurso que permite aos sujeitos livre interpretação dos objetos do texto. Em um texto no qual se assegura a importância da redução da maioridade penal, por exemplo, com argumentos que comprovem que a redução é, de fato, a melhor alternativa para a diminuição da incidência de crimes, o autor do texto não pode concluir dizendo que se deve manter a idade de dezoito anos como idade mínima para o ato prisional. Isso é incoerente de qualquer ponto de vista e não cabe ao leitor propor uma nova interpretação do que está dito.

2. TIPOLOGIA TEXTUAL

Destaca-se, em primeiro lugar, a teoria de Marcuschi (2008) sobre a importância de não confundirmos gênero textual com tipologia textual, já que o primeiro faz menção a uma lista aberta de textos, que se materializam nos mais diversos suportes comunicativos, ao passo que o segundo se refere a uma lista fechada de tipos textuais, conhecidas por injunção, narração, descrição, argumentação e exposição, conforme sintetizado no Quadro I.

Características das tipologias	Objetivo e Temática	Marcas Linguísticas de destaque
Descrição	Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”.	Substantivos, adjetivos e advérbios (modo e intensidade, principalmente); verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo.
Narração	Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal.	Verbos, advérbios e conjunções (tempo, lugar...); verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo.
Exposição	Discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica (...)	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores (...), verbos no presente do indicativo.
Argumentação	Defender um ponto de vista, opinião, por meio de argumentos (...)	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores (...), verbos no presente do indicativo.
Injunção	Dar ordens, apresentar regras e procedimentos a serem seguidos.	Verbos com valor imperativo (...), pronomes (você, vocês)

Quadro 1- Síntese das tipologias textuais e suas respectivas características, proposto por Santos, Riche e Teixeira (2015, p.36).

As tipologias textuais, no Quadro I, apoiam-se em Marcuschi (2008), que destaca que elas são modos de organizar um texto, pois cada contexto comunicativo exige um tipo específico de estrutura textual. Uma criança, mesmo sem conhecer

formalmente tais conceitos, utiliza uma narração quando quer relatar um fato ou uma descrição de um objeto, por exemplo, sem que haja dificuldades de entendimento.

A sistematização proposta no Quadro I comprova que os tipos textuais se organizam a partir de estruturas linguísticas que estão disponíveis na língua, às quais o falante recorre para estabelecer comunicação. Silveira (2005) afirma que a tipologia textual deve ser entendida a partir de critérios internos, já que o falante faz uso de determinada estrutura textual para cumprir seu propósito comunicativo, isto é, se a intenção for argumentar, serão usados majoritariamente recursos próprios desse tipo de texto, como a defesa de um ponto de vista a partir de argumentos que podem ser fundamentados.

Ainda assim, vale ressaltar que não produzimos textos puros, isto é, ao narrar um fato, a criança pode utilizar, ao mesmo tempo, traços descritivos e expositivos, por exemplo. Isso confirma a importância da contribuição teórica de Travaglia (2007) ao assegurar que a conjugação tipológica explica a hibridização dos textos. Os discursos produzidos por nós são construídos e reconstruídos em uma atividade contínua na qual o maior objetivo é manter a coerência do texto e fazer com que o propósito comunicativo seja cumprido. É inegável, dessa forma, que a prática da leitura e escrita passam por um eficiente trabalho com as tipologias textuais existentes, a partir da observação de suas características prototípicas, como observadas no Quadro 1, mas que o trabalho com os textos não deve se resumir a isso.

Pasquier e Dolz (1996), ademais, destacam que o ensino não deve se basear na estrutura clássica dos tipos textuais, posto que nos comunicamos por meio dos gêneros e não por estruturas fixas de textos. Defendem, por exemplo, que não se faz uma narração com um fim em si mesma, mas recorremos ao gênero, como fábula ou um boletim de ocorrência, promovendo a ampliação das competências comunicativas nas práticas sociais.

2.1- Abordagem dos tipos textuais pela escola

É fato que o objetivo principal do professor, ao trabalhar a produção escrita com os alunos, deve ser fazer com que sejam capazes de se comunicar da forma mais adequada àquela situação. Como ressaltado nas teorias de Marcuschi (2008) e Travaglia (2002), o trabalho com textos em contextos reais de uso apenas evidencia que nosso discurso se estrutura em tipos diferentes de textos, os quais são exigidos em cada situação comunicativa. No entanto, ainda é recorrente a dúvida por parte dos docentes de como fazer para que as tipologias textuais não sejam entendidas como tipos em oposição, isto é, como não limitá-los a certo número de características prototípicas e criar rótulos que restringem o estudo à memorização de nomenclaturas.

Diante disso, Marcuschi (2002) propõe que o estudo das tipologias aconteça a partir dos gêneros textuais. Segundo o autor, os gêneros textuais estão em constante atualização, e isso cria novas necessidades comunicativas, justificando o uso de uma ou outra tipologia. Um texto descritivo, por exemplo, pode apresentar características próprias, mas se observado em diferentes gêneros, como em um diário ou em um jornal, notaremos que o “querer-dizer” justifica o uso da mesma tipologia de formas distintas.

Os PCN confirmam a teoria de Marcuschi (2002), ao assegurarem que os gêneros são meios concretos onde se materializam os tipos textuais, e, por isso, devem ser objeto de estudo, posto que

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCN: 1998, p. 23)

Notoriamente, quando se trabalha com a diversidade de gêneros textuais, os alunos podem compreender que são parte do nosso cotidiano, visto que nossa comunicação é estruturada por tipos textuais a todo tempo, isto é, nas interações sociais, argumentamos, expomos, descrevemos, narramos e damos instruções sobre algo, escrevendo ou falando.

Além disso, Marcuschi (2002, p. 27) aponta que a escola deve dar maior destaque à heterogeneidade tipológica como evidência de que a dinamicidade da língua

exige que o produtor do texto faça uso de diversas estratégias para tornar clara sua intencionalidade. Mostrar que, em um texto, predomina uma determinada tipologia, mas existem traços de outras que, juntas, constroem a intenção comunicativa é, segundo o autor, tarefa primária do professor.

2.2- Tipologia descritiva

Como observado no Quadro I, a descrição é um tipo textual que se caracteriza por qualificar ou fornecer informações que transcrevam ao interlocutor a imagem (ainda que idealizada) do objeto ou ser descrito. Por isso utiliza marcas linguísticas como adjetivos e substantivos.

Segundo Marquesi (2004), descrever determinado objeto é uma atividade que envolve pelo menos um dos cinco sentidos, o que determina se a descrição será objetiva ou subjetiva. As impressões sensoriais do indivíduo que produz um texto descritivo são expostas, então, com a finalidade de reconstruir mentalmente no interlocutor/leitor sua própria visão sobre o objeto descrito.

Notoriamente, a escolha por um ou outro vocábulo carrega uma marca ideológica que efetivamente constrói a visão do autor sobre o que está sendo descrito. Basta observar que, ao descrever um personagem como valente, astuto e de bela aparência, por exemplo, o autor do texto já apresenta indícios de uma descrição que também sustenta uma argumentação a partir de uma abordagem positiva sobre o ser em questão.

Marquesi (2004, p.16) aponta que essa escolha que passa, inicialmente, pelo léxico não representa uma atividade casual nem tampouco ingênua por parte do escritor do texto, o que já evidencia, segundo ela, uma orientação argumentativa, pois:

ao designar, tematizar ou nomear um objeto, o escritor já indicia a orientação argumentativa do texto, o que determinará suas escolhas lexicais ou construções sintáticas para qualificar, localizar, situar esse objeto, em função dos objetivos de seu texto.

Marquesi (2004) afirma, a partir disso, que uma das várias condições para realizar uma descrição é justamente a propriedade de saber ver. Isso significa que, ao

descrever as características do super-herói favorito, por exemplo, a criança não precisa tê-lo visto fisicamente para que a descrição seja eficiente, mas a mesma precisa ser coerente com a postura que se espera de um personagem como esse.

Nesse sentido, é possível perceber que há um compromisso assumido pelo indivíduo que se expressa a partir da tipologia descritiva, o que, segundo Marquesi (2004, p.93), é resultado da necessidade de saber-fazer:

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir uma descrição coerente de um aglomerado incoerente de palavras e/ou de orações, sendo, por isso, capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, ou ainda, de produzir um texto partindo de um dado título, além de saber se o texto será completo ou interrompido.

Isso demonstra que uma descrição eficiente permite ao interlocutor a interação com o texto, ou seja, a partir do que foi descrito, pode-se realizar outras projeções, inferências, paráfrases dos objetos, entre outros. Tal efeito não é produzido, porém, se houver uma referência confusa, uma formulação linguística imprecisa ou escolha lexical inconsistente do ponto de vista tanto sintático quanto semântico.

Além disso, Marquesi (2004) afirma que se deve estudar a tipologia descritiva a partir do ponto em que, linguisticamente, ela se diferencia dos outros tipos textuais. Com base em Ferreira (1986), a autora discute que a descrição deve ser observada a partir de três grandes categorias: designação, definição e individuação.

A categoria da designação se propõe a nomear e indicar, a fim de qualificar certas marcas. Designar é, portanto, uma atividade que se inicia na escolha lexical que fará parte da composição semântica do texto como um todo. Por isso, é importante também nesse processo o conhecimento de mundo, pois, se o autor do texto opta por um vocábulo cujo significado não é conhecido pelo leitor, a designação não atua de forma consistente, o que dificulta a posterior qualificação do objeto referido.

Marquesi afirma que a segunda categoria, a definição, é uma forma de caracterizar uma designação, a partir do estreitamento dos significados, ou seja, quando se define que um dado objeto é redondo, exclui-se a possibilidade de ser quadrado ou retangular ao mesmo tempo, e havendo compreensão do conceito, aquele saber é difundido, tornando-se parte do conhecimento social partilhado. Tal categoria apresenta grande importância na produção textual, pois uma definição precária pode tornar parte

do texto incompreensível ou deixar margem para ambiguidades ou interpretações inconsistentes.

A individuação, por sua vez, pretende particularizar o objeto ou o ser descrito. Tal categoria não pode ser confundida com a definição, pois aquela se preocupa em dar à definição um significado que a situa num tempo e espaço, isto é, existe uma identidade que torna particular o que está sendo descrito. No entanto, diferente da narração, a descrição assume características particulares, como a falta de compromisso com o tempo, já que não se constitui por uma organização progressivamente temporal que envolve, do ponto de vista lógico, a necessidade de um início, meio e fim.

Uma vez observadas as três categorias da competência descritiva, Marquesi (2004) postula que existem duas grandes habilidades que devem ser compreendidas no ato da descrição: a condensação e a expansão. Para a autora, quando se descreve um ser, primeiro é sintetizado o objeto (designação) e depois os elementos que se ligam a ele são, paulatinamente, desenvolvidos (definição e individuação). A coesão, segundo Marquesi (2004), é constituída nessa tipologia como partes que se conectam, ideia sustentada pela metáfora do “fio condutor”, que se inicia na designação e se estende pela definição e individuação.

Já Cunha (2006) discute, baseada em Adam (1992), que as sequências descritivas são combinadas a partir de protótipos que se fixam por meio das fases conhecidas como ancoragem, aspectualização e relacionamento.

A primeira fase, ancoragem, se relaciona ao que Marquesi (2004) denomina designação. Normalmente, formas nominais ou frases-temas são responsáveis por ancorar a sequência que será foco do texto. É, dessa forma, o primeiro contato do leitor com a temática sobre a qual será feita a descrição. A explicitação clara deste tópico inicial é, portanto, de suma importância, já que o tema principal é, ao decorrer do texto, diversas vezes retomado, reformulado ou recategorizado. Cabe destacar que, em muitos textos, o autor apresenta uma série de características ao referente principal, mas opta por não nomeá-lo logo no início, apresentando, então, o objeto da descrição em outro momento da sequência, seja no meio, seja no final.

Na segunda fase, aspectualização, o autor descreve aspectos relevantes à construção da imagem do objeto, na intenção de fornecer o máximo de informações

necessárias para que o leitor se aproxime de seu imaginário. As propriedades do objeto ou ser são, então, descritas a fim de expor detalhes conceituais, como cor, tamanho, peso, idade, entre outros. Cunha (2006) destaca que se pode relacionar essa fase à categoria denominada avaliação. Nela, o autor evidencia sua subjetividade ao atribuir características que podem variar, a depender da ótica de quem analisa e da intenção comunicativa. Tal categoria é, portanto, expressamente facultativa, já que é possível notar que existem muitos textos que apresentam descrições bastante objetivas, que impossibilitam quaisquer divergências entre autor e leitor. Percebe-se isso em descrições comuns como “Maria é uma moça de 1,70 de altura, branca cabelos enrolados e curtos”.

A terceira fase, relacionamento, leva em conta a relação entre o alvo da descrição e o contexto em que ela está inserida. Sabe-se que toda produção literária está imersa num tempo, ainda que não dependa dele para fazer sentido. Isto é, o indivíduo que se propõe a descrever um objeto assim o faz com base também em cargas pessoais construídas ao longo de sua experiência histórica e cultural. Por outro lado, muitas vezes, a relação entre objeto e tempo ou entre objeto e mundo externo é meramente produto do imaginário, mas, ainda assim, não há como negar a importância de situar o contexto em que se passa tal descrição. Exemplo simples disso é a inicialização recorrente de histórias de conto de fadas, em que se observa com frequência sequências como “Era uma vez, num reino muito distante,...”.

Constata-se, assim, que a descrição é uma tipologia com características internas que são responsáveis por organizar a forma como o discurso será composto. Assim como os outros tipos, como argumentação e injunção, por exemplo, o descritivo é usado pelo escritor segundo o princípio básico da intencionalidade. A descrição, portanto, é representada por um conjunto de características internas ao texto que são materializadas em um suporte específico, ao que denominamos gênero textual.

3. REFERENCIAÇÃO

Mondada e Dubois (2003) defendem que se substitua o termo referência por referenciação, já que entendem a atividade discursiva como uma interação entre os sujeitos sociais, pois remete à “construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, nas ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (Mondada e Dubois, 2003, p.18) Propõem, a partir disso, que sejam levadas em conta, no processo de referenciação, a perspectiva da categorização e a da linguística interacionista.

Para Koch e Elias (2015), a referenciação constitui-se como uma atividade discursiva. Isso confirma a necessidade de observarmos o texto não a partir de uma visão referencial da língua, mas de uma relação menos intrínseca entre linguagem e coisas. A mudança dessa visão, proporcionada pelos avanços nos estudos da área da Linguística de Texto, é destacada por Mondada e Dubois (2003, p.20), pois

(...) passando de referência à referenciação, vamos questionar os processos de discretização e de estabilização. Esta abordagem implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo. Este sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso

Ao categorizar, então, o indivíduo apropria-se dos recursos cognitivos para se referir aos objetos (textuais ou não). Quanto ao tópico discursivo-interacionista, os autores afirmam que a interpretabilidade do texto é resultado de uma interação entre o tripé da linguística: autor, texto e leitor. Os objetos-de-discurso, portanto, não são produto acabado quando o autor encerra o texto, mas são construídos e reconstruídos socialmente. Assim, uma cadeia textual vai sendo construída, pois as partes se conectam seja com as anteriores, seja com as posteriores, o que atribui ao texto o aspecto de unidade.

Parece simples tratar desses processos de encadeamento das ideias quando os produtores de textos já dominam certos recursos coesivos necessários à construção de uma produção clara e coerente. Quando observamos textos produzidos por alunos que

ainda não dominam tais técnicas, no entanto, é comum nos depararmos com fragmentos que carregam marcas referenciais que funcionam muito bem na fala, mas são recursos confusos quando utilizados na escrita. A respeito disso, Koch e Elias (2015, p.20) apontam que

[...] no texto escrito daqueles que estão se iniciando na prática da escrita, quando do emprego de elementos anafóricos (aqueles que remetem a outros elementos no texto) e dêiticos (os que apontam para elementos do contexto), é comum a ausência de referente textual, bem como o uso de pronomes como ele, ela.

Os textos produzidos por crianças confirmam, então, mais uma vez, que não se trata de procurar os referentes específicos dentro da produção escrita, já que em muitos contextos eles podem nem aparecer, mas observar como ocorre a construção e reconstrução dos objetos do discurso no processo de interação social.

Podemos conservar um tema, introduzir outro, retomar parte da ideia ou inserir um tópico novo a partir de processos tanto anafóricos quanto catafóricos, e ainda assim ser clara a progressão temática. Tal fato reafirma a necessidade de pensar o texto como processo de construção de um discurso, o que justifica a preocupação com a referenciação como processo. Koch e Elias (2015, p.134), a respeito disso, asseguram que

os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção de mundo (...), nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos.

Diante disso, é possível dizer que a referenciação deve fazer parte da análise de produções textuais, pois colabora com o processo de organização do discurso. É interessante destacar que fazemos uso dessas estratégias desde muito cedo, de forma intuitiva como falantes da língua portuguesa, e ao longo do tempo incorporamos outras formas às que já fazem parte de nossa bagagem linguística, isto é, até mesmo aqueles que nunca tiveram contato com o meio escolar fazem uso dos recursos referenciais como forma de organização textual.

3.1- (Re)construção de referentes textuais

As estratégias anafóricas e catafóricas são um importante recurso coesivo para que as ideias do texto estabeleçam relação entre si. Koch e Elias (2015) destacam alguns recursos que podem ser utilizados na construção e reconstrução de referentes textuais, como introdução, retomada e recategorização.

A primeira estratégia é a *introdução*, mecanismo responsável por marcar o objeto que ocupará posição de destaque no texto. Introduzir um referente constitui-se como uma importante estratégia para a construção da imagem que se quer focalizar, já que guia o olhar do leitor ao objeto sobre o qual serão atribuídas e desenvolvidas diversas informações.

A segunda estratégia é denominada por Koch e Elias (2015) como *retomada*, recurso que se relaciona ao que conhecemos por progressão referencial. Entende-se, portanto, que ao objeto introduzido vão sendo atribuídas características em forma de cadeias enunciativas, necessitando, em algum momento, de uma refocalização para que não se perca o referente principal. Não se trata de introduzir um objeto totalmente novo ao texto, mas de assegurar que o primeiro deve ser mantido como foco.

Além de repetições, na retomada são comumente utilizadas expressões nominais, pronominalização ou outros recursos linguísticos. Para isso, a ativação da memória atua como um dos recursos mais importantes para a refocalização do referente, já que desempenha uma função cognitivo-discursiva para a coerência determinante para este tipo de coesão. Isso, segundo Koch (2004, p.35) é possível, posto que se trata, comumente,

da ativação, dentre os conhecimentos culturalmente pressupostos como partilhados (isto é, a partir de um background tido por comum), de características ou traços do referente que devem levar o interlocutor a construir dele determinada imagem, isto é, a vê-lo sob um determinado prisma, o que lhe permite extrair do texto informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção do sentido.

Por último, destaca-se como estratégia de (re)construção de referentes a *recategorização* como a possibilidade de modificar o referente primário. Ao longo das produções discursivas, podemos reativar um referente que já tenha aparecido no texto ou acrescentar um novo para o progresso temático. Isso comprova o que Apothelóz e Reichler-Béguelin (1995) afirmam, ao assegurarem que a referenciação se relaciona às operações realizadas pelos sujeitos à medida que o discurso vai sendo desenvolvido.

Reafirma-se, então, a dinamicidade envolvida no processo de referenciação, pois os sujeitos produzem discursos em função de um querer-dizer (KOCH: 2004) e tal atitude ressalta o poder da linguagem ao construir, desconstruir e reconstruir objetos do discurso sem necessariamente preocupar-se em traduzir um mundo real, no qual as coisas existem e são representadas por um único nome.

A referenciação, nesse sentido, constitui-se um artifício que relaciona aspectos linguísticos aos cognitivos, pois considera as práticas tanto objetivas, no que se refere ao texto, quanto subjetivas, referindo-se ao discurso. Antes das contribuições da Linguística de Texto, o que se defendia era a necessidade da equivalência entre significado e significante, ou seja, o texto como reprodução da realidade. A partir da preocupação por uma análise linguística, passou-se a entender que os textos são discursos produzidos por sujeitos reais, construindo os objetos individual e socialmente.

3.2- Anáfora direta

A anáfora direta é uma estratégia de referenciação, podendo ser nominal, quando o referente tem como núcleo um nome, ou pronominal, quando o referente é um pronome. É importante atentar-se ao fato de que as formas anafóricas de se referir a um nome não devem ser vistas como um espelhamento unívoco do mundo, mas como um processo de construção e reconstrução dos objetos do texto, de forma a fazer com que o tema progrida dentro da produção textual. Segundo Koch (2004, p.173),

A interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento linguístico (“antecedente”) ou um objeto específico no mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva.

Dessa forma, a anáfora direta nominal, em síntese, é formada por um nome que se relaciona a um termo antes já explicitado enquanto a pronominal é responsável por reconstruir o referente por meio de pronomes ao ancorar-se no termo antecedente ou subsequente. Sobre a anáfora pronominal, cabe destacar a proposição de Milner (2003:94)

Há relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se poder dizer que a unidade B só é interpretável na medida em que ela retoma- inteira ou parcialmente- A. Esta relação existe quando B é um pronome cuja referência virtual só se estabelece pela interpretação de um N que o pronome ‘repete’.

A anáfora direta é, portanto, um recurso coesivo que se estabelece na própria superfície textual, isto é, as inferências realizadas pelo leitor visam à construção do mesmo objeto que foi antes introduzido e está sendo enfocado. Uma característica importante das anáforas² é, nesse sentido, a correferencialidade promovida por seu uso. Essa função de retomar o referente e realizar a progressão tópica é o que torna a anáfora uma das estratégias referenciais mais utilizadas, segundo Koch e Elias (2006), já que, a todo tempo, os indivíduos estabelecem ancoragem no que foi dito antes para dar continuidade ao tópico em questão.

² Destacamos que não se fará aqui uma diferenciação entre anáfora e catáfora, segundo o que propõe Cavalcante (2011).

4. ANÁLISE DOS TEXTOS DESCRITIVOS DOS ALUNOS DO 6º ANO

A fim de articular teoria e prática, recorremos a um corpus composto por doze textos, os quais foram produzidos por alunos do sexto do Colégio de Aplicação da UFRJ, em 2016. Com base no que foi discutido até o momento, sublinhamos nos textos abaixo as estratégias utilizadas para se referir ao referente principal, observando como o uso de anáforas diretas colabora para a progressão temática ao descrever determinado personagem. Apontamos abaixo o comando da questão dada aos alunos sobre a proposta da produção e, em seguida, os textos produzidos por eles.

Estudamos, no terceiro bimestre, a posição da mulher na sociedade, tanto as antigas, como nos romances de cavalaria, quanto as atuais, como as grandes personagens que temos nos dias de hoje. Sua tarefa será escolher uma protagonista feminina, real ou não, e descrever as características que justifiquem o porquê de ela ser um exemplo para você. Para que seus colegas conheçam a personagem escolhida por você, selecione uma foto dela e cole junto ao texto. Mãos à obra!

Texto I

Primeiramente quero dizer que eu escolhi falar de uma mulher que muita gente fala mal dela. Eu também não sou fã numero um dela não, mas achei que todo mundo ia falar da própria mãe, aí resolvi ser diferente. Protagonista pra mim é a presidente Dilma. Ela convive com um monte de homem e mesmo assim a decisão maior é dela. Por exemplo, na televisão passa um monte de homens de terno em Brasília, mas ninguém tem mais poder que ela. Aqui nunca teve uma presidente mulher então eu acho que mesmo muita gente falando mal dela ela tem importância também. E muita.

Pelo fato de descrever uma mulher que, no cenário atual, é motivo de discordância, o aluno justifica antes o porquê de tê-la escolhido para, depois, evidenciar de quem se trata. Isso é também evidenciado pelo advérbio “primeiramente”, pois, de algum modo, organiza as informações dentro do discurso, assegurando maior relevância

à informação inicial e justificando sua escolha pela personagem. Além disso, o uso das estratégias “uma mulher” e “dela” apontam para o referente “a presidente Dilma”, mesmo antes de nomeá-la. Nota-se, então, que, na intenção de não particularizar o referente, o produtor do texto se vale de estratégias referenciais catafóricas, como o pronome “dela”, as quais vão de maneira progressiva construindo a imagem do alvo da descrição, identificado em seguida como “a presidente Dilma”. Por último, o aluno recategoriza o referente como “uma presidente mulher”, confirmando que o fato de o país nunca ter tido uma mulher na presidência deve ser levado em consideração. Como um ciclo, a ideia inicial é retomada ao final do texto (“então eu acho que mesmo muita gente falando mal dela ela tem importância também. E muita.”), porém, neste momento, com um tom argumentativo que encerra a descrição realizada.

Texto II

Uma mulher é um exemplo pra qualquer criança. Se bem que algumas Ø são meio chatas Por exemplo, meu amigo Pedro Paulo tem uma madrasta que não é muito boa com ele. Mas essa mulher que eu estou falando é um exemplo pra mim, a minha avó cuida de mim todo dia. De noite eu vou pra casa, mas passo o dia e aprendo mesmo com a minha vó. Ela já tem a pele enrugadinha, Ø anda um pouco curvada e tal. Mas Ø ainda tem muita disposição pra muita coisa. Ø Adora lavar as roupinhas do meu priminho que nasceu e Ø cozinha muito bem também. Essa é a minha avó.

O aluno inicia sua descrição a partir da generalização de que qualquer mulher é um exemplo para as crianças, mas, logo em seguida, faz uma ressalva ao dizer que existe um outro exemplo de mulher que não se encaixa nesse perfil, a madrasta de seu amigo Pedro. Isso é possível, pois o artigo indefinido presente na introdução referencial “uma mulher” não se refere a uma mulher específica no mundo, mas a um grupo de pessoas que detém as mesmas características. O método dedutivo que inicia a descrição sofre uma quebra no momento em que o aluno faz uma ressalva, ao relatar que “algumas são meio chatas”. “Uma madrasta”, então, se relaciona a esse grupo de mulheres que não são “um exemplo pra qualquer criança”. Percebemos, em seguida, que o referente inicial “uma mulher” é novamente recategorizado pelo sintagma “a

minha avó” e depois pelo pronome “ela”. O fluxo de ideias que justificam a escolha pela figura da avó é evidenciado pelo uso das elipses na descrição, o que torna lógica a progressão temática e confirma o contraponto entre a imagem da avó e da madrasta de Pedro como mulheres boas ou más.

Texto III

Tem gente que encanta a gente, um exemplo de mulher pra mim é a blogueira Karol Pinheiro. Ela é simplesmente sensacional. Ela é linda e o melhor de tudo é que ela é muito por dentro da moda. Eu gosto muito de assistir os vídeos dela porque ela tem um jeito legal de falar das roupas, que são sempre legais e as vezes nem tem no Brasil ainda mas ela já tá sabendo e contra pra gente. Uma coisa que eu não sei é a profissão dela. Se bem que ela viaja tanto pra ver as modas dos outros lugares que nem sei se ela tem tempo pra ter um patrão. Isso também deve ser bom. Por isso eu escolhi a Karol Pinheiro porque ela é uma mulher protagonista, ninguém fala pra ela o que ela tem que vestir, ela sempre que sabe de tudo.

A primeira referência à mulher aparece no tópico de forma indireta, por meio do nome “gente” e tal estratégia justifica toda a abordagem descritiva utilizada pelo aluno ao descrever a blogueira Karol Pinheiro como uma blogueira que “encanta a gente”. A descrição estruturada pela repetição do pronome “ela” é marcada por muitos traços da linguagem oral, já que parece haver pouca distância entre leitor e interlocutor. No entanto, apesar de exaustiva, a repetição do pronome “ela” não torna o referente confuso, visto a ausência de outros nomes no feminino e singular. Tal método, no texto, foi bastante relevante, pois manteve o foco no alvo da descrição ao se referir às qualidades desenvolvidas por ela em sua profissão e de que forma isso corrobora sua imagem positiva diante do público que a admira. Por último, o período que conclui o texto (“ela sempre sabe de tudo”) ratifica a premissa inicial de que ela é, para ele, um exemplo de mulher e, por isso, encanta aqueles que a admiram.

Texto IV

Eliana. Apresentadora e mãe. Essa é pra mim uma protagonista da história. Antigamente não tinha espaço pra mulher na televisão. Nos romances de cavalaria vimos que a princesa não podia nem escolher o marido que ela ia se casar. Eles iam pra batalha e o vencedor levava a princesa como uma recompensa. Ainda bem que hoje em dia não é assim e podemos escolher nossos maridos. Por isso eu acho que a Eliana é uma protagonista também, porque ela é mulher, mãe e ainda é apresentadora. Ela é muito importante pra nós mulheres também vermos que podemos ter lugar no mundo. Basta se esforçar e estudar muito pra isso. Todo mundo pode ser protagonista, vamos mulheres!

Nesta descrição, o aluno opta por apresentar o referente ao início do texto e utiliza um aposto que justifica sua escolha por “Eliana” como uma mulher protagonista. A partir do comando da proposta de produção textual, percebemos que o redator organizou seu texto a partir das diferenças estabelecidas entre o conteúdo visto em sala de aula e o que lhe foi pedido. Nota-se, dessa forma, que as características atribuídas à princesa denotam sua inferioridade frente à figura dos cavaleiros, já que não possuíam autonomia sequer para escolherem seus maridos. A estratégia de nomear o referente ao encabeçar o texto demonstra já um recurso argumentativo, pois evidencia que, diante de sua autenticidade como uma figura feminina, merece ser destacada e posta como tópico inicial. Além disso, o aluno apresenta, no aposto, duas características que julga importante a respeito dela: ser apresentadora e mãe, provando que a profissão exercida também é responsável por sua posição de destaque na sociedade. Conclui, então, o texto de maneira otimista, ao assegurar que qualquer mulher pode se tornar uma protagonista, incitando um pensamento que revolucione, assim como nas épocas antigas, a posição feminina nos meios sociais.

Texto V

Gloria Maria é uma repórter da globo que já trabalha lá há muito tempo. Minha vó sempre vê esse programa e diz que ela já viajou tanto que Ø já nem deve mais lembrar de todos os lugares que ela já foi. Eu escolhi ela porque além dela ser uma mulher muito importante na televisão brasileira ela é negra. Se já é difícil ser mulher no Brasil imagine ser uma mulher e negra. O engraçado que eu acho é que ela trabalha ao lado de um homem e que é branco, mas eles se dão super bem, se respeitam. Bom, pelo menos na TV isso parece que funciona. Ela é então protagonista da história do Brasil.

O aluno descreve como um exemplo de mulher a repórter da globo, Glória Maria, e a apresenta logo no início do texto. A estratégia referencial mais recorrente é a repetição do pronome “ela”. No entanto, notamos que, como aparecem, na descrição, dois referentes que estão no feminino e singular, “Glória Maria” e “minha vó”, a única elipse do texto tornou a referência confusa, pois não está clara, na descrição, quem “viajou tanto que já nem se lembra mais de todos os lugares que foi”. Constatamos que as estratégias anafóricas utilizadas para se referir à “Glória Maria” dizem respeito a sua profissão e cor de pele, demonstrando, também, uma estratégia argumentativa ao enfatizar que é negra, corroborando sua imagem como, de fato, uma protagonista da história. O fato de o aluno optar por se referir à personagem como “uma mulher e negra” é também uma estratégia argumentativa, já que enfatiza seu tom de pele como um fator relevante. Por isso, há o uso de termos como “uma repórter” e “uma mulher muito importante na televisão brasileira”.

Texto VI

Eu escolhi a Kéfera porque ela é sensacional. Ø Entende de tudo que tem a ver com moda e Ø parece que adivinha as tendências que ainda vão chegar no Brasil. Os vídeos dela no youtube tem muita visualização e isso em poucos minutos que ela posta. De vez em quando ela tem umas atitudes mais legais ainda. Ela ajuda umas pessoas carentes dando roupas que são bem da moda pra elas e elas usam sem saber que estão na moda também. Isso é bonito porque ela mostra que não pensa só nela, Ø pensa naqueles que precisam também. Pra mim isso é ser mulher protagonista. Ø É ter atitudes que não são egoístas e pensar em ajudar o outro. Se as mulheres e os homens pensassem assim todo mundo seria protagonista. Mas isso ainda é um sonho.

O aluno se vale de estratégias referencias como a repetição pronominal e elipse para estabelecer relação com o referente “Kéfera”, alvo da descrição. Isso faz com que o texto tenha o referente claro e o tema seja progressivamente apresentado, cumprindo o propósito da descrição. O compromisso social é destacado pelo aluno como um diferencial da personagem, o que pode ser evidenciado pela estratégia de encapsulamento pelo uso do pronome “isso”, em “isso é ser mulher protagonista”.

Texto VII

Minha mãe é protagonista da nossa casa. Podem falar que o homem é o cabeça da casa, mas lá nada funciona se ela não tomar uma decisão. Mesmo ela trabalhando fora, Ø chegando tarde porque faz plantão e Ø tendo que cuidar dos dois filhos ela é muito organizada. Ela conta que a vida dela nunca foi fácil, mas Ø conseguiu estudar pra mudar de vida e ter um emprego legal que ela queria. Mas mãe é mãe, tem dia que ela está nervosa e Ø não tem muita paciência pra ninguém, aí qualquer coisa ela se estressa logo, mas faz parte, ela é protagonista mas protagonista também não é perfeito. Amo a minha mãe e quero ainda aprender muito com ela.

Nesta descrição, o autor defende que a mãe é o exemplo escolhido por ele e apresenta o objeto de discurso logo no início, facilitando a recuperação do referente nas anáforas utilizadas a seguir. São enumerados momentos pelos quais a mãe passou até chegar onde está, sendo o referente retomado a partir de anáforas diretas alternadas entre repetições do pronome “ela” e elipses. O aluno apresenta a figura masculina para contradizer uma máxima consagrada na sociedade brasileira, a de que do homem provém a autoridade da casa. Para isso, lista uma série de funções desempenhadas pela mãe, retomando o objeto de discurso por meio de elipses e, para finalizar o argumento, recupera o referente por meio da anáfora pronominal “ela”, testificando que a organização da casa advém dela. Apesar de sobressaírem as qualidades positivas da mãe, o aluno descreve que há dias em que ela apresenta certo nervosismo, mas isso é esclarecido ao finalizar assegurando que “protagonista também não é perfeito”.

Texto VIII

Eu escolhi falar da Ana Hickman porque ela é um exemplo de mulher. Antes ela era modelo, Ø desfilava nas passarelas e Ø vivia com pessoas de alto nível, mas agora ela foi trabalhar na TV e Ø faz também muito sucesso. O que me chamou atenção é que um dia desses um fã dela quase matou ela, porque ele tinha um amor fora do normal por ela e por isso achou que ela só deveria ser dele. Ainda bem que no final deu tudo certo (o fã dela morreu mas poderia ter sido bem pior) e ela continua sua vida de famosa. As pessoas tem que saber separar as coisas, pode ser fã, mas tem que saber os limites. Agora ela tem medo de sair de casa sozinha por causa dele. Ser protagonista também não é uma tarefa muito fácil.

É possível notar, neste texto, que o aluno produziu uma descrição que apresenta grandes marcas de um discurso oral. Isso pode ser observado tanto pela coesão entre as ideias quanto pelas colocações pronominais ao estabelecer relação com o referente, como em “um fã dela quase matou ela”. É possível perceber que, no trecho “Antes ela era modelo, Ø desfilava nas passarelas e Ø vivia com pessoas de alto nível, mas agora ela foi trabalhar na TV e Ø faz também muito sucesso”, o aluno fez uso da mesma lógica referencial ao tratar das elipses e pronomes pessoais, pois o pronome “ela”, nesse fragmento, se refere à profissão exercida pela personagem, antes modelo, agora

apresentadora, e as elipses organizam as marcas observadas em suas funções. Como recurso argumentativo, o aluno utiliza traços de outras tipologias, como a narração (quando relata o caso do fã da personagem) e argumentação (ao afirmar que todo fã precisa reconhecer seus limites).

Texto IX

Meninas, mulheres e velhas, todas são protagonistas. Não da pra escolher uma só, porque na minha vida todas elas são importantes. Como eu não sou mulher vejo que elas são todas importantes. Ter filho, sentir dor de mulher e outras coisas não é pra qualquer um não. Temos que respeitar até porque sem elas ninguém estaria aqui. As meninas ainda vão ser mulher e as velhas já foram Ø. Umas ainda vão aprender e outras já podem ensinar. Para ser protagonista basta ser mulher.

Como notado, o aluno desenvolve uma descrição com base no pensamento de que toda mulher é protagonista, e organiza o referente principal por uma lógica progressiva, “meninas, mulheres e velhas”. Para sustentar essa afirmação, ele opta por descrever momentos pelos quais passam as mulheres, como a dor do parto, a fim de tornar claro por que elas são consideradas por ele um exemplo. No tópico inicial, ao rotular que “todas são protagonistas”, o aluno demonstra que seu argumento defende o grupo feminino, e não uma em particular. Isso é ainda confirmado pela anáfora direta “uma só” no período seguinte. Ademais, é estabelecida uma distinção entre os próprios referentes “meninas” e “velhas” a partir de uma visão que distancia ambas as fases pelo grau de vivência. Para ele, ainda assim, toda e qualquer mulher é uma protagonista por natureza.

Texto X

Minha vizinha teve dois filhos: o Pietro e a July. A gente se conheceu no play do prédio e assim nasceu uma amizade muito bonita. Eles são super educados por essa mulher batalhadora e muito importante, mas que não é famosa. Pra eles ela é uma heroína, eles não tem pai e só ela que trabalha lá. Eu acho que ele foi embora quando soube que eram gêmeos. Mas mesmo assim ela deu um duro pra criar as crianças e por isso eu admiro muito a coragem dela. Claro que deve ser muito difícil criar dois filhos sozinha, mas ela consegue mesmo. A Laura é uma excelente mãe e um exemplo de vizinha.

Neste texto, ainda que a intenção seja descrever a vizinha como protagonista, a introdução referencial assume um tom narrativo, a partir da história que é contada a respeito dos filhos Pietro e July. Ao relatar a invisibilidade social da personagem (já que não é famosa), ele confirma que as qualidades da vizinha, como evidenciada pelo referente “mulher batalhadora”, fazem-na um exemplo não só para as crianças, mas também para ele. A progressão textual é, portanto, clara no texto, principalmente pela forma com que aparecem os demais referentes (como os gêmeos e marido), pois, ao relatar sua história de vida por um viés bastante sentimentalista, é produzido um efeito no interlocutor, e fatos como o abandono dos filhos pela figura paterna e a coragem para assumir a criação de “dois filhos sozinho” corroboram a imagem positiva de Laura, a qual é nomeada somente ao final do texto, comprovando que o protagonismo da mulher ocorre não pela nomeação, mas por suas ações.

Texto XI

A minha professora é uma protagonista. Primeiro porque ela parece que sabe de tudo. Segundo porque ela tem muita paciência. Nossa turma não é fácil, faz bagunça o tempo todo, mesmo que as vezes ela tenha que mandar alguém pra DAE ela só faz isso em ultimo caso. Já fizemos com ela atividades muito legais de áudio sobre contos e sinopses de filmes, tudo muito legal. É importante ter uma professora assim, que ensina coisas novas e legais pra gente. Porque estudar é bom, mas assim é mais legal.

São feitas a descrição da professora como protagonista e enumeração dos motivos que o levaram a tal escolha. A fim de organizar o discurso, o aluno elenca duas descrições subjetivas que são desenvolvidas pelo referente “a minha professora”, postas em graus de relevância a partir dos marcadores conversacionais “primeiro” e “segundo”. Notoriamente, o autor do texto relaciona a capacidade inovadora da professora durante as aulas ao fato de ser protagonista, o que, para ele, torna o aprendizado mais prazeroso.

Texto XII

Fátima Bernardes é muito humilde mesmo sendo bem famosa. Se perguntar pra qualquer um aqui, todo mundo conhece ou já viu alguma vez seu programa. Ela é tão protagonista que Ø cansou de trabalhar em dupla com o marido e Ø foi brilhar sozinha. Agora tem um programa com o nome dela na TV de manhã e tem muito sucesso. Ela é mãe, bonita e inteligente. Quando vi pela primeira vez não gostei muito não, mas agora sim. Se eu não estudasse de manhã veria todo dia. Mas eu gosto tanto que gravo e vejo as vezes quando chego. Por isso acho que ela é um bom exemplo de protagonista, até porque mesmo se ela não tiver muito feliz vai ter que aparecer sorrindo na TV por causa da audiência.

Neste texto, é apresentado o objeto da descrição “Fátima Bernardes” como tópico inicial, e a descrição que segue no tópico parte de uma oposição entre duas

ideias, o fato de ela ser humilde e, ao mesmo tempo, “bem famosa”. O nome “Fátima Bernardes” não aparece no texto outras vezes, mas é retomado pelos pronomes “ela” e “dela”, mantendo o foco sempre no referente inicial. Além disso, notamos que a descrição feita em “Ela é mãe, bonita e inteligente” não possui nenhuma relação com o que foi dito no período anterior nem com o que será ainda apresentado, mas parece querer apresentar características comuns a muitas mulheres, mas que a fazem se destacar no universo midiático, posto que logra administrar seu tempo entre educação dos filhos, beleza e vida profissional. A menção à atividade na mídia exercida por ela também é utilizada uma estratégia argumentativa, visto que, por uma decisão anterior, ela “cansou de trabalhar em dupla com o marido e foi brilhar sozinha”, tornando claro que sua atuação exige um compromisso além do cuidado com a casa e filhos, mas com a audiência do programa.

Listamos, na tabela a seguir, as três estratégias mais relevantes observadas nas descrições analisadas. Em algumas produções, o referente foi responsável por encabeçar o texto, o que chamamos de *topicalização do referente*. Ao se referir ao alvo da descrição, a *repetição do pronome ela* foi a estratégia anafórica direta mais recorrente, seja pela pouca intimidade com uso de sinônimos (visto que se trata de textos escritos por alunos do sexto ano), seja pela proximidade, em muitos casos, com o fluxo de ideias do discurso oral. Por último, cabe observar a função das *elipses* nas produções como forma até mesmo de diminuir o número de repetições do referente.

	Topicalização do referente	Repetição do pronome ela	Elipse
Texto I	Ø	7	Ø
Texto II	Ø	Ø	5
Texto III	Ø	11	Ø
Texto IV	1	1	Ø
Texto V	1	6	2
Texto VI	1	2	3
Texto VII	1	8	4
Texto VIII	1	9	3
Texto IX	1	Ø	1
Texto X	Ø	10	Ø
Texto XI	1	11	Ø
Texto XII	1	3	2

Dos doze textos analisados, notamos que apenas em três, I, II e X, os alunos não optaram por tornar o referente evidente desde o tópico. Isso pode ser explicado pela própria intenção argumentativa dos autores para defender o motivo de sua escolha por esta ou aquela personagem feminina, demonstrando maior ênfase ou suspense quanto ao ser descrito. No texto I, por exemplo, tendo em vista que a protagonista escolhida provavelmente não seria motivo de concordância por todos, o aluno expôs as qualidades do referente antes de nomeá-lo. No texto II, o produtor do texto faz uma ressalva antes de se referir à figura da avó, já que parte de uma premissa geral (que a madrasta de Pedro não é um bom exemplo para as crianças) para convencer o leitor de que a personagem selecionada por ele não se insere no grupo das que não são um bom exemplo. No texto X, percebemos que a estratégia foi utilizada de forma diferente dos antes mencionados. A descrição, desde o tópico inicial, assume um tom narrativo e tal método busca justificar que as ações realizadas pela mulher fazem dela a protagonista. Ao nomeá-la apenas ao final do texto, então, torna claro o argumento de que, ainda que não seja reconhecida nos meios sociais, posto que é “batalhadora e muito importante, mas

que não é famosa”, Laura é um exemplo por suas atitudes e não por seu nome em si. A referência ao nome, nesse caso, parece menos importante do que a descrição dos fatos que fazem dela um modelo ideal de mulher. Torna-se claro, portanto, que a ausência do nome no tópico ocorre, principalmente, por uma motivação argumentativa, visto que há uma necessidade de apresentar, antes, fatos relevantes que defendam seu ponto de vista.

Vale destacar, também, a recorrência da repetição do pronome *ela* nos textos, a chamada anáfora direta pronominal. Koch (2006, p.22) apresenta a estratégia da “água mole em pedra dura” como uma teoria que pode justificar a insistência pela repetição. Segundo a autora, as repetições no texto podem ser estilísticas ou enfáticas, e, nas descrições supracitadas, notamos que, de modo geral, as repetições tinham como objetivo manter o foco no objeto descrito, o que confirmou a necessidade da ênfase atribuída a ele e às suas características. No entanto, Koch e Elias (2015) apontam que esse método, quando em excesso, pode ser prejudicial ao texto, já que passa a ser vicioso. Para evitar isso, poderiam ter sido utilizados sinônimos ou outros termos que remetessem ao alvo da descrição, mas, talvez pela proximidade ao discurso oral, utilizaram o método da repetição, a qual, ainda que viciosa, cumpriu seu propósito comunicativo. O recurso mencionado, então, foi utilizado de modo bastante eficiente, pois é comum o ensino de que a função do pronome é substituir nome e pouco é discutido sobre a possibilidade de um nome substituir outro nome. Os textos analisados, portanto, provaram que a coesão textual não está apenas no nível estrutural do texto, mas na relação progressiva com que são apresentados os elementos dentro da descrição.

Outra estratégia de organização textual utilizada nas descrições foi a elipse. Nas redações analisadas, o método de ocultar o referente principal apareceu quando o aluno buscava listar uma série de características relacionadas à protagonista. Nos textos II e V, é possível notar que as elipses foram utilizadas a partir da mesma estratégia argumentativa, mas os efeitos produzidos foram diferentes, posto que no texto V a elipse se referia ao pronome “*ela*”, podendo fazer menção à Glória Maria ou à avó.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta monografia, propusemo-nos a discutir os métodos de organização dos referentes do discurso a partir da tipologia descritiva e, a fim de articular teoria à prática, analisamos doze produções textuais de alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRJ. Notamos, em primeiro lugar, a importância do estudo das tipologias como textos que estão ligados entre si, ou seja, que carregam, também, traços de outros tipos textuais. Tal assertiva é válida, visto a presença de um teor argumentativo, expositivo e narrativo nas descrições analisadas.

Destacamos, ainda, que os textos foram produzidos por alunos que ainda não foram apresentados aos conceitos formais de estruturação textual, como coesão, o que justifica a ausência de estratégias referenciais diversificadas, mas que, ainda assim, cumprem sua função discursiva. Isso ratifica a necessidade de entender a coesão do texto não somente pelas relações lógicas das ideias entre si, mas a partir da intenção comunicativa, o que confirma a coerência como um conceito que nem sempre equivale à coesão textual.

Além disso, comprovamos que as estratégias referenciais são utilizadas pelos alunos de distintas formas, estabelecendo relação direta com a proposição anterior ou apresentando uma informação totalmente nova ao texto. As anáforas diretas se destacaram como um recurso bastante relevante à manutenção temática. Ainda que as repetições em excesso sejam consideradas viciosas, é preciso ressaltar que tal estratégia atuou também como recurso de progressão referencial ao manter massivamente o foco no referente.

Infelizmente, a descrição tem sido uma tipologia pouco estudada pelos linguistas, e isso é evidenciado pela baixa produção de teorias atuais sobre o assunto. Por isso, ressaltamos que este trabalho não busca chegar a conclusões sobre o tema, mas incitar novas pesquisas a respeito disso. Quanto ao trabalho docente, destacamos que nossa intenção não foi criticar o trabalho dos professores em sala, tampouco prescrever uma nova forma de ensino, mas ressaltar que os textos são discursos produzidos por sujeitos reais e, por isso, não devem ser analisados por uma leitura superficial que se destine apenas a encontrar erros ortográficos ou problemas referentes à formação

sintática do texto. Dessa forma, estaremos formando leitores e produtores críticos, não alienados de sua função social quando produzem um texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs). *Gêneros, Torias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005. 295p.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 184p.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 199p.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. *Construction de La référence et stratégies de désignation*. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (Org.) *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. 73p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986. 200p.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. 670p.

BEAUGRANDE, R; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. Longman, 1981. 286p.

CAVALCANTE, M. M. *Expressões referenciais: uma proposta classificatória*.

Cadernos de estudos linguísticos, Campinas, v. 44, 2003.

_____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. v12.

CHAROLLES, M. *Coherence as a principle in the interpretation of discourse*. Text 3, 1983. 99p.

CORTEZ, S. L. *Referenciação e ponto de vista: constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção*. In: KOCH, I.G.V.; MORATO, E. M. et BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 8-10.

CUNHA, C. L. *Sequência descritiva e argumentação*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, 2006. 14p.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 687p.

HALLIDAY; M. HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. v3.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. 39-56p.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001. 124p.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 173p.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1992. 105p.

KOCH, I.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006. 247p.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015. 224p.

MATEUS, M. H. M.. *Mecanismos de Estruturação Textual*. In: Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra, Livraria Almedina, 1983. v2.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística textual: o que é e como se faz*. Recife, UFPE. Séries Debates. 1983. v1.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. v2.

_____. *Gêneros textuais e ensino*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA. Orgs. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. v3.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. v1.

MARQUESI, S. *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. São Paulo: Lucerna, 2004. 171p.

MILNER, J. C.. *Reflexões sobre a referência e a correferência*. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A.(Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. v.2.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. *Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In: CAVALCANTE, M. M. et al (Org.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. v2.

NASCIMENTO, E. *Texto, textualidade, contexto*. In: SIGNORINI, I. (org.); Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. v1.

PIAGET, J. C. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 318p.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. 190p.

SILVEIRA, M. I. M.. *Análise de gênero textual: concepção socio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005. 266 p.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.22

TRAVAGLIA, L. C. *A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies*. Alfa: Revista de Linguística, 2007. v.57.